

A GEOGRAFIA CRÍTICA: UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

*CRITICAL GEOGRAPHY: A GLANCE AT THE DIVERSITY IN GEOGRAPHIC
EDUCATION*

Sonia Maria de Lira ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Professora da Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

E-mail: sonia.lira@professor.ufcg.edu.br

Resumo

A Geografia tem contribuído com análises que vão do local ao global, investigando as inter-relações nos micro e macroespaços perpassando por reflexões mais objetivas ou subjetivas, conforme suas diversas concepções geográficas. Nessa perspectiva, a Geografia Crítica traz contribuições importantes aos referidos estudos, mas ainda precisa avançar nas discussões sobre as relações de poder nos microespaços. Como também, a Geografia Escolar continua usando processos pedagógicos mnemônicos, desvinculados da realidade dos estudantes, a partir de análises de espaços distantes. Dessa forma, o presente trabalho, tem o objetivo de verificar como algumas normatizações e documentos curriculares ressaltam sobre as diversidades, através das relações nos microespaços, envolvendo especificamente indígenas, negros e mulheres, e como a Geografia Crítica pode contribuir com essas reflexões através da disciplina escolar. Utilizamos no percurso metodológico a análise de conteúdo a partir de estudos sobre algumas legislações que enfocam fatos educacionais e tratam de aspectos da diversidade, além de duas propostas curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia. As normatizações e documentos curriculares que tratam sobre estes temas trouxeram avanços e retrocessos conforme as políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas. Assim a Geografia Crítica, como fortalecedora da geografia militante, precisa ampliar suas análises sobre tais temáticas, influenciando os espaços educacionais e contribuindo para a formação cidadã comprometida com as mudanças socioespaciais.

Palavras-chave

Ensino Geográfico; Geografia Crítica; Diversidade.

Abstract

Geography has contributed with analysis ranging from local to global scale, assessing the interrelationships in micro and macro spaces, running through subjective and objective reflections, due to its myriad Geographic conceptions. In this perspective, Critical Geography has greatly enriched the debate, but still there is some advance to be made on power relationships matters in micro spaces. In the other hand, School Geography still uses mnemonic pedagogical processes, disconnected from the students' reality, and through analysis of distant spaces. Thus, this work goals to assess how some standardizations and curriculum documents approach diversities, through micro spaces relationships, involving specifically indigenous, black and women, and how Critical Geography may contribute to this matter in the school. The content analysis was used to research some laws that focus educational issues and treat diversity aspects, and beyond that, two others curriculum proposals: the National Curriculum Parameters (PCN) and the Common National Curriculum Base (BNCC) of Geography. The standardizations and curriculum documents that regulate this subject have brought advances and setbacks over the last few decades, according to the various educational policies implemented in Brazil. Thereby, the Critical Geography, since it strengthens the militant Geography, needs to expand its analysis about this theme, influencing the educational spaces and contributing to form citizens committed to social-spatial changes.

Keywords

Geographic teaching; Critical geography; Diversity.

Introdução

Os aspectos culturais e socioespaciais do mundo contemporâneo têm se modificado de forma ampliada, principalmente através do avanço do sistema capitalista, trazendo inter-relações híbridas entre os mais diversos segmentos, nas diferentes escalas. Ademais, as desigualdades e a exclusão aumentaram, persistindo posturas autoritárias e de violências com injustiças a muitos setores minoritários, entre eles: indígenas, mulheres, negros, etc.

A Geografia tem contribuído com análises que vão do local ao global, perpassando reflexões mais objetivas ou subjetivas, conforme suas diversas abordagens geográficas para analisar as inter-relações nos micro e macroespaços. Nesse contexto, a Geografia Crítica traz contribuições importantes às referidas análises, mas ainda precisa avançar nas reflexões sobre as relações de poder nos microespaços. Como também, a Geografia Escolar usa procedimentos pedagógicos que se utilizam de processos mnemônicos, desvinculados da realidade vivenciada pelos estudantes, refletindo muito mais espaços distantes do que os cotidianos.

As inter-relações que ocorrem no espaço escolar, nos territórios domiciliares, nos bairros ou aldeias em que os estudantes residem são pouco trabalhadas na disciplina geográfica. Nos espaços mencionados, continuam a existir ações discriminatórias que levam às violências domésticas, escolares e comunitárias, necessitando de reflexões e proposições de mudanças, e verificando como tais práticas se construíram através do patriarcado e do patrimonialismo, e de que forma devem ser combatidas.

Dessa forma, os grupos minoritários começaram a ser focados nas análises geográficas, envolvendo discussões sobre suas territorialidades, identidades, ações do Estado, normatização, entre outros aspectos. No entanto, a Geografia Escolar precisa se debruçar sobre essas questões, inclusive questionando os currículos da área de forma crítica.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é verificar como algumas normatizações e documentos curriculares ressaltam questões sobre as diversidades, a partir das relações nos microespaços, especificamente envolvendo indígenas, negros e mulheres, e como a Geografia Crítica pode contribuir com essas reflexões a partir da disciplina escolar.

Neste caminho metodológico, utilizamos a análise de conteúdo através de estudos sobre algumas legislações que enfocam fatos educacionais e tratam de aspectos da diversidade, além de duas propostas curriculares: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia.

A análise de conteúdo é “uma técnica de investigação que, através de uma descrição

objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BERELSON apud GIL, 2008, p. 13). Por isso, ocupa-se dos sistemas de relações na discussão sobre a diversidade e dos aspectos referentes ao poder nos microespaços, a partir das associações e exclusões nos textos selecionados.

Desse modo, o artigo traz a discussão no primeiro tópico sobre a geografia crítica e a disciplina escolar, destacando as relações de poder no espaço; na continuidade, analisam-se algumas normatizações educacionais e documentos curriculares que tratam sobre a diversidade, a partir do olhar sobre negros, indígenas e mulheres; e, por fim, fazem-se reflexões sobre o espaço escolar, o ensino de Geografia e a diversidade, na perspectiva da geografia crítica.

A geografia crítica e a disciplina escolar: um olhar sobre as relações de poder no espaço

A Geografia Tradicional, durante longo tempo, se negou a analisar as relações de poder presentes no espaço, conforme Lacoste (1988), chegando esta área do conhecimento a ser considerada como “viúva do espaço” (SANTOS, 1976). Isso porque suas pesquisas e práticas pedagógicas trabalhavam muito mais com a:

História dos historiadores, a natureza “natural” e a economia neoclássica, todas as três tendo substituído o espaço real, o das sociedades em seu devir, por qualquer coisa de estático ou simplesmente de não existente, de ideológico.

É por isso que tantos geógrafos discutem tanto sobre a Geografia – uma palavra cada vez mais vazia de conteúdo – e quase nunca do espaço como sendo o objeto, o conteúdo da disciplina geográfica [...] (SANTOS, 2004, p. 118-/119).

A reflexão de Milton Santos e de muitos outros geógrafos colocava em xeque a Geografia Tradicional, a qual durante muito tempo esteve atrelada aos interesses políticos das classes dominantes. Por isso, Lacoste (1988) enfatizava que havia uma Geografia dos Estados maiores e uma Geografia dos professores: a primeira se apropriava, de fato, dos conhecimentos espaciais, mas os cidadãos não construíam tais saberes, pois a geografia escolar não favorecia isso.

Entre as propostas de renovação da área geográfica, colocou-se a Geografia Pragmática ou Quantitativa como alternativa. Contudo, esta segunda concepção geográfica também foi duramente criticada e repudiada por muitos geógrafos, pois, segundo Moraes:

A Geografia Pragmática é uma tentativa de contemporaneizar [...] este campo específico do conhecimento, sem romper seu conteúdo de classe. Suas

propostas visam apenas uma redefinição das formas de veicular os interesses do capital, daí sua crítica superficial à Geografia Tradicional. [...] Passa-se de um conhecimento que levanta informações e legitima a expansão das relações capitalistas, para um saber que orienta esta expansão, fornecendo-lhe opções e orientando as estratégias de alocação do capital no espaço. Assim, duas tarefas diferentes, em dois momentos históricos distintos, servindo a um mesmo fim [...]. (MORAES, 2005, p. 37).

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Quantitativa atendiam aos interesses capitalistas. Neste sentido, geógrafos que se negavam a compactuar com tais interesses e se posicionavam pela transformação da realidade socioespacial passaram a propor novos e diferentes caminhos na investigação espacial, através da chamada Geografia Crítica.

No entanto, grande parte dos geógrafos críticos possuía posições antagônicas, podendo-se “dizer que a Geografia Crítica é uma frente, onde [sic] obedecendo a objetivos e princípios comuns, convive com propostas díspares” (MORAES, 2005, p. 47). Reiteramos o referido autor quando argumenta que:

A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico [...]. (MORAES, 2005, p. 47).

Ou seja, são as visões de mundo e de sociedade que configuram as unidades de propósitos dos geógrafos críticos, vislumbrando um saber que contribua para a transformação do *status quo*. Por isso, a maioria desses pesquisadores aplica as teorias marxistas nas análises espaciais, nas quais a economia e a política são fortemente usadas nas referidas investigações.

Mas a Geografia Crítica também passou a sofrer julgamentos por concepções mais recentes da chamada corrente humanista, a qual se utiliza principalmente das pesquisas fenomenológicas, investigando questões voltadas para as percepções, os comportamentos, as subjetividades, entre outros aspectos nas inter-relações socioespaciais. Contudo, Milton Santos (2004, p. 95) ressalta que:

Na Geografia do comportamento, há a “tentativa” de considerar a liberdade humana como absoluta e não como condicionada [...] sem levar em conta condições reais de renda, de posição social, de oportunidades permanentes ou ocasionais, e mesmo de lugar. Em uma palavra, o fato de que a situação do indivíduo na produção é determinante não é reconhecido. (SANTOS, 2004, p. 95).

Para os geógrafos críticos, os aspectos econômicos e políticos não podem ser negligenciados nos estudos espaciais. Mas isso não quer dizer que os microespaços não possam ser analisados. Isso porque:

[...] Nenhum dos objetos sociais tem domínio sobre o homem, nem está presente de tal forma no cotidiano dos indivíduos [quanto o espaço]. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si esses pontos são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam sua prática social [...]. (SANTOS, 2004, p. 172).

Esses espaços precisam ser analisados através das práticas sociais que neles ocorrem, verificando-se as contradições que ali acontecem e as relações de poder existentes. Dessa forma, indivíduos e grupos que convivem nos espaços cotidianos também precisam ser investigados pela Geografia Crítica, e a disciplina escolar necessita trabalhar esses aspectos com os cidadãos. A seguir, serão feitas breves considerações sobre o conceito de espaço a partir de dois geógrafos críticos: Milton Santos e David Harvey.

O conceito de espaço a partir de Santos e Harvey

Segundo Santos (1999, p. 51), o espaço “é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Além disso, ele também ressalta que “o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima” (SANTOS, 1999, p. 51). Por isso, a existência real do espaço ocorre por causa das relações sociais.

Ademais, Pagés (1979), citado por Santos (1999, p. 64), relata que “o conjunto do campo de atividades de cada indivíduo é codificado pelo sistema de regras, do mesmo modo que o seu campo relacional”. Acrescenta-se que as regras e as relações são influenciadas por aspectos culturais, políticos, econômicos, etc.

Resgatando as ideias de I. Braun & B. Joerges (1992), Santos também ressalta que existem três tipos de agir: técnico, formal e simbólico.

O agir técnico leva a interações formalmente requeridas pela técnica. O agir formal supõe obediência aos formalismos jurídicos, econômicos e científicos. E existe um agir simbólico, que não é regulado por cálculo e compreende formas afetivas, emotivas, rituais, determinadas pelos modelos gerais de significação e de representação. (SANTOS, 1999, p. 66).

Desse modo, o cotidiano acontece através dessas três ordens de ação, sendo necessárias análises espaciais que deem conta das questões simbólicas construídas pelo patriarcado e pelo patrimonialismo; dos formalismos jurídicos, que tentam manter ou transformar a ordem existente; e das ações técnicas no campo educacional, as quais também contribuem com transformações nas relações espaciais.

Através dos lugares, as formas de agir podem ter a predominância de uma ou outra condição de atuação, através das ações racionais. Por isso, “a importância do lugar na formação da consciência vem do fato que essas formas do agir são inseparáveis, ainda que, em cada circunstância, sua importância relativa não seja a mesma” (SANTOS, 1999, p. 67).

Harvey (2008) também trabalha com o conceito de espaço relacionando-o ao de tempo, que é muito importante em nossas análises, porque elementos pertencentes às relações do espaço vivido foram produzidos ao longo do tempo. O autor, reiterando Bourdieu, coloca que as práticas comuns são determinadas pela relação dialética entre o corpo e a organização estruturada do espaço e do tempo. “E é exatamente a partir dessas experiências (na casa em particular) que se impõem esquemas duradouros de percepção, de pensamento e de ação” (HARVEY, 2008, p. 198).

Além disso ele analisa as práticas socioespaciais através de aspectos objetivos e subjetivos, caracterizando grupos que constroem diferentemente o tempo e o espaço social. Por exemplo, o autor citado anteriormente, destaca que:

Os índios das planícies, ou os nueres africanos, objetivam qualidades de tempo e de espaço tão distintas entre si quanto distantes das arraigadas num modo capitalista de produção. A objetividade do tempo e do espaço advém, em ambos os casos, de práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que elas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente. (HARVEY, 2008, p. 189).

Harvey aponta as diferenças na construção do tempo e espaço sociais a partir das distinções daquelas vivenciadas no modo civilizatório capitalista, pois neste último a compressão espaço-tempo tem sua predominância.

No trabalho, aqui apresentado, serão discutidas formas de agir e práticas espaciais através de ações formais (normatização) e ações impregnadas por elementos simbólicos, que foram construídas historicamente e que se materializam nos microespaços. A partir desses aspectos, serão feitas reflexões sobre como indivíduos que compõem a diversidade mais significativa da população brasileira, como negros, indígenas e mulheres, permanecem na contemporaneidade sendo vítimas de práticas discriminatórias e violentas em diversos espaços, inclusive nos domiciliares e escolares.

E, embora nas últimas décadas os documentos curriculares apontem que o lugar e a vivência cotidiana devem ser trabalhados nos estudos geográficos nas escolas, percebe-se que as práticas espaciais explicitadas naqueles escritos não analisam as contradições nelas existentes. Acredita-se, assim, que a Geografia Crítica possua aportes teóricos para contribuir com essas análises e ampliar a formação cidadã espacial.

Por isso, a seguir, serão enfocados aspectos históricos e geográficos envolvendo o patriarcado e o patrimonialismo, bem como sua contribuição para a manutenção de práticas espaciais que, ainda hoje, continuam subjugando negros, índios e mulheres.

O patriarcado de baixa intensidade e o patriarcalismo colonialista moderno

O papel da ciência geográfica e de outras áreas do conhecimento nas análises dos fenômenos vinculados aos impactos da violência doméstica, racial, entre outras, traz em seu bojo a crítica aos esquemas patriarcais e coloniais de pensamento, que em suas elaborações jogam em favor da justificação das desigualdades ou da ocultação dos reais determinantes que estruturam tais práticas espaciais.

Essa análise é necessária partindo do que Milton Santos chama de psicosfera, relatada como sendo “o reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido [que] também faz parte desse meio ambiente, desse entorno da vida, fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário” (SANTOS, 1999, p. 204). Dessa forma, essas regras à racionalidade incluem os sujeitos, as coisas e os outros homens, envolvendo aspectos simbólicos.

Os aspectos simbólicos, construídos historicamente, devem ser apreendidos também através das atividades cotidianas, pois “uma dada situação não pode ser plenamente apreendida se, a pretexto de contemplarmos sua objetividade, deixarmos de considerar as relações intersubjetivas que a caracterizam [...]” (SANTOS, 1999, p. 253).

Desse modo, entende-se que os movimentos feminista e negro trouxeram importantes contribuições nas discussões das relações de gênero pela perspectiva das mulheres, principalmente através dos estudos descoloniais, como também das relações de opressão em termos raciais, através das análises do patriarcado. Por causa disso, serão feitas reflexões a partir do pensamento da antropóloga feminista Rita Laura Segato, a qual discute questões de gênero por meio dos referidos estudos, mas enfatizando essas relações através de povos indígenas sul-americanos.

Segato (2012) analisa que havia estrutura de organização patriarcal, que ela adjetiva de baixa intensidade, anterior ao processo de colonialidade/modernidade. Isso porque a autora atesta haver:

Evidências históricas e relatos etnográficos [...] [que] confirmam, de forma incontestável, a existência de nomenclaturas de gênero nas sociedades tribais e afro-americanas. Esta [...] vertente identifica nas sociedades indígenas e afro-americanas uma organização patriarcal, ainda que diferente da do gênero

ocidental e que poderia ser descrita como um patriarcado de baixa intensidade [...]. (SEGATO, 2012, p. 116).

A antropóloga também ressalta que ainda persistem, na atualidade, atividades coletivas de deliberação em aldeias amazonenses e de chaqueños, pertencentes à região do grande Chaco da América do Sul, abrangendo regiões da Argentina, da Bolívia, do Brasil e do Paraguai, nas quais, mesmo havendo a prerrogativa masculina nas deliberações públicas, os homens devem interromper, ao entardecer:

O parlamento na ágora tribal, em muitos casos bastante ritualizado, sem chegar a conclusão alguma, para realizar uma consulta pela noite no espaço doméstico. As discussões só serão retomadas no parlamento no dia seguinte, com o aporte do mundo das mulheres, que só estão autorizadas a falar em casa. Caso esta consulta não ocorra, a penalidade será pesada para os homens. Isto é habitual e ocorre em um mundo claramente compartimentalizado no qual, ainda que exista um espaço público e um espaço doméstico, a política, como o conjunto de deliberações que leva às decisões que afetam a vida coletiva, atravessa os dois espaços. (SEGATO, 2012, p. 122).

Destarte, o espaço doméstico também é utilizado para as discussões políticas e a mulher participa, mesmo que indiretamente, das decisões coletivas. Contudo, na nossa sociedade, impregnada pela cultura ocidental, a mulher ainda não tem participação decisiva na esfera pública, espaço predominante da figura masculina. Além disso,

O confinamento compulsivo do espaço doméstico e das suas habitantes, as mulheres, como resguardo do privado tem consequências terríveis no que respeita à violência que as vitimiza. É indispensável compreender que essas consequências são plenamente modernas e produto da modernidade, recordando que o processo de modernização em permanente expansão é também um processo de colonização em permanente curso. (SEGATO, 2012, p. 121).

Outrossim, é necessário destacar que a situação da mulher no espaço privado, envolvendo o patriarcado em vários contextos históricos, passa a se diferenciar no sistema capitalista. Nesse sentido, Faoro, citado por Aguiar (2000, p. 11), relaciona tal situação com o patrimonialismo e o setor estatal.

Para Faoro, parece que o contraste entre a família como instituição privada e o poder estatal exercido pelo soberano apenas se coloca a partir da transformação do feudalismo em capitalismo. Porém, se o patriarcado é o princípio sob o qual o patrimonialismo se forma, é necessário incluir na análise a relação do patrimonialismo com a família, a não ser que a centralização governamental seja de tal forma idealizada que nada existe fora do domínio público [...].

O colonialismo português favoreceu a estruturação do Estado patrimonial, distribuindo sesmarias, ampliando a concentração da propriedade ou da posse da terra, além de colocar a

escravidão como propulsora da acumulação capitalista. Em vista disso, é necessário destacar “como o patriarcado agrário e escravista se transforma, resultando em novas formas de dominação patriarcal ante a presença de um capitalismo privado, em sua forma econômica clássica, sob a dominância estatal” (AGUIAR, 2000, p. 14). Nessa perspectiva, os corpos das pessoas negras faziam parte da propriedade privada, enquanto que os corpos das mulheres também esboçavam o aspecto privado, através da sexualidade.

Observamos como o sistema de dominação é concebido de forma ampla e que este incorpora as dimensões da sexualidade, da reprodução e da relação entre homens e mulheres no contexto de um sistema escravista. Observamos que uma atenção orientada exclusivamente para o âmbito da economia ou do sistema político perde de vista as relações hierárquicas no contexto doméstico. Se, mesmo nas sociedades onde o público se destaca do privado as relações de gênero continuam patriarcais, no âmbito das sociedades patrimoniais a intimidade entre público e privado não resultou em uma maior participação política ou econômica das mulheres nessa esfera pela própria origem patriarcal do estamento burocrático no contexto de um patrimonialismo patriarcal. (AGUIAR, 2000, p. 19).

Do ponto de vista econômico, a utilização do trabalho feminino como “dona de casa” é tão viável para a exploração capitalista quanto o trabalho escravo. Destarte, há uma relação peculiar entre o racismo e o sexismo dentro do contexto de exploração do trabalho. Isso porque, de acordo com Balibar e Wallerstein (1991, p. 58):

O sexismo não se relaciona apenas ao trabalho diferente ou menos apreciado pelas mulheres, como o racismo não é somente xenofobia. O racismo mantém as pessoas no interior do sistema de trabalho e não expulsa dele, o sexismo persegue o mesmo objetivo. [...] A maneira como induzimos as mulheres [...] a trabalhar para criar ganhos de capital para os proprietários do capital [...] consiste em dizer que na realidade seu trabalho não tem importância. Inventamos o conceito de “dona de casa” e afirmamos que não trabalha, que se contenta em “cuidar da casa” [...].

Consequentemente, a opressão que atua sobre os corpos das pessoas negras e das mulheres faz parte da lógica capitalista de exploração, a qual se amplia para outras esferas de domínio: sexual, da violência, da subordinação dos interesses e desejos do seu senhor. Neste caso, as escravas negras, além de vítimas sexuais de seus donos, também deveriam procriar para produzir novos escravos, aumentando os lucros deles.

É necessário destacar que a repressão existente sobre os corpos das pessoas negras e das mulheres persiste até os dias atuais, através dos estupros, dos feminicídios, das mortes dos jovens negros nas favelas, do desrespeito policial e dos assassinatos dos negros nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, etc.

Por isso, os movimentos feminista e negro são referências de resistência na atualidade, pois se colocam na vanguarda das lutas contra discriminações, preconceitos e violências, utilizando slogans como: “Vidas negras importam”; “Somos mulheres: exigimos respeito!”; “Basta de violência: respeite-nos!”; etc.

Tais análises precisam ser ampliadas nos espaços escolares, pois o cotidiano d(a)os estudantes também é(são) impregnado(s) por estas relações de poder assimétricas que envolvem o machismo, a misoginia, o racismo, etc., e os estudos espaciais necessitam tratar dessas inter-relações, que proporcionam tantas violências.

Contudo, na Geografia, os estudos são recentes, como podemos constatar em pesquisa intitulada *Geografia e diversidade: gênero, sexualidades, etnicidades e racialidades*, encaminhada por Ratts *et al.* (2016), a qual relata que estas investigações passaram a ocorrer no campo geográfico, principalmente a partir do século XXI. Ou seja, são pesquisas bem recentes. Além disso, nesses estudos:

Coexistem as abordagens culturais e econômicas na medida em que as relações econômicas são entendidas como culturalmente construídas, produzindo a visibilidade da falsa ideia de separação de áreas. Há nesse grupo uma ideia geral de associação de aspectos culturais como racismo, sexismo e homofobia que estruturam e sustentam as hierarquias econômicas e a forma como o sistema de capital elabora estratégias de exploração e concentração de riquezas. (RATTS *et al.*, 2016, p. 11).

Nesse sentido, ainda persistem dicotomias quanto às áreas de enfoque desses estudos, como também a Geografia Cultural tem predominâncias nas referidas pesquisas. Dessa forma, a Geografia Crítica ainda precisa fortalecer esse campo de investigação espacial.

A educação também vem ampliando os debates sobre o combate a tais discriminações e violências. Isso é necessário porque as referidas posturas autoritárias e violentas continuam ocorrendo nos territórios domiciliares, escolares, nas empresas e nos demais espaços de vivências coletivas.

Entretanto, vivemos num momento histórico em que setores conservadores da sociedade tentam manter as relações de dominação através de práticas antidemocráticas, ampliando a submissão de segmentos socialmente marginalizados. Percebemos isso por meio dos embates nas casas legislativas que colocam propostas de normatizações em âmbito federal, estadual ou municipal, refletindo o patriarcado e o patrimonialismo existentes. Além de tudo, documentos educacionais que implementam propostas curriculares também esboçam essas posturas. Mas existem resistências e reações que se contrapõem, demonstrando as contradições presentes nessas normatizações e nas práticas sociais. Por isso, a seguir, serão feitas reflexões sobre algumas dessas legislações e dois documentos curriculares.

Algumas normatizações e documentos curriculares que tratam sobre a diversidade

Na contemporaneidade, a organização de regras, utilizadas principalmente através da normatização, passa a ser fundamental para regulamentar prescrições para as ações dos vários segmentos, principalmente nas suas inter-relações socioespaciais.

Para Santos (1999, p. 182), “no período atual, a ‘organização’ das ‘coisas’ passa a ser um dado fundamental. Daí a necessidade de adoção, de um lado, de objetos suscetíveis de participar dessa ordem e, de outro, de regras de ação e de comportamento a que se subordinem todos os domínios da ação instrumental”.

Entre os domínios da ação instrumental, colocamos as ações educacionais, as quais passam a ser normadas principalmente a partir dos interesses dos grupos dominantes e da lógica neoliberal, mas que também comportam as resistências da sociedade civil, tendo avanços e recuos conforme as relações de poder predominantes em cada contexto histórico.

Nesse sentido, o Movimento Negro e o de Mulheres Negras brasileiros tiveram uma importante vitória ao conseguirem mudanças no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Nilma Lino Gomes entende o Movimento Negro como educador, valorizando “a trajetória persistente e tensa construída por tantos militantes do Movimento Negro e de Mulheres Negras que lutaram e lutam pela superação do racismo e pela construção da emancipação social no Brasil e na diáspora africana” (GOMES, 2017, p. 13). Desse modo, a mudança na normatização não ocorreu ao acaso, mas a partir da luta e da resistência contra o racismo.

Lei nº 10.639/2003

A população de origem afrodescendente, historicamente, possui dificuldades para o acesso e permanência na educação brasileira, demonstrando o racismo e a ausência de políticas específicas para esta população.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período

noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p. 07).

A Constituição de 1988, ampliando o processo democrático, buscou enfatizar a construção da cidadania para setores marginalizados da sociedade brasileira. Mas a LDB, promulgada em 1996, ainda foi tímida no tocante ao currículo escolar, quanto ao trabalho pedagógico envolvendo a diversidade do povo brasileiro, retratando em seu artigo 26 que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

A referida lei colocava como componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua estrangeira e História do Brasil, alegando que esta última área do conhecimento deveria levar em conta “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, em 2003, através de política afirmativa no Brasil, foi sancionada a Lei 10.639, que modificou o referido artigo da LDB e acrescentou o Art. 26- A, o qual destaca que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Destarte, todo o currículo escolar deveria incorporar o estudo da História da África e dos africanos, dando fundamental importância à grande maioria da população brasileira oriunda destes povos. Contudo, mesmo após mais de uma década da implementação da lei, ainda existe resistência de secretarias de educação, escolas e educadores à discussão apresentada pela lei, como ressalta Gomes (2008). Isso dificulta a superação do racismo, que persiste na sociedade brasileira e que se apresenta, principalmente, através de preconceitos, discriminações e violências.

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a

diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 1999, p. 15).

Esse tipo de debate é necessário ocorrer também por parte dos profissionais de Geografia, pois tais inter-relações são verificadas através das ações espaciais, mas como bem ressalta Munanga, muitos dos docentes ainda necessitam de formação e superação de seus preconceitos introjetados pela cultura racista.

Contudo, isso acontece não somente com as pessoas negras, mas também com os povos autóctones, por isso houve, na época da promulgação da referida lei, mobilizações para que fossem acrescentadas as discussões sobre os indígenas. Em 2008, foi sancionada a Lei 11.645, alterando novamente a LDB 9.394/1996 e a Lei 10.639/2003, passando assim a ter nova redação o Art. 26-A, como destacamos a seguir:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Dessa maneira, foram acrescentados ao currículo escolar também os estudos sobre a história e a cultura indígena. No entanto, da mesma forma que esta implementação teve dificuldades no tocante à história e à cultura afro-brasileira, quanto à formação docente, isso se repete com a história dos povos indígenas, inclusive na disciplina geográfica.

Em oposição, setores conservadores brasileiros que se colocam contra políticas afirmativas e emancipação de segmentos historicamente marginalizados também se mobilizaram e apresentaram outro projeto de lei, que propõe mudanças às diretrizes da educação nacional. O PL 867/2015 propõe o “Programa Escola sem Partido”, que tramita na Câmara Federal há cinco anos.

PL 867/2015: Escola “sem” Partido

O Projeto de Lei nº 867, de 2015, proposto pelo então deputado federal Izalci Lucas, do PSDB/DF, defende a inclusão entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional do “Programa Escola sem Partido”, o qual, no seu artigo 4º, enfatiza que o professor no exercício das suas funções:

- I - Não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;
- II - Não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- III - Não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;
- V - Respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
- VI - Não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Tal projeto coloca a “neutralidade” para o processo educativo e delega aos pais a “educação moral”, de acordo com suas “convicções”; além disso ressalta que o docente, ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, deverá apresentar aos alunos, de forma “justa”, estes dados, etc. Questiona-se se é possível haver neutralidade na prática educativa, se a convicção a ser respeitada for a liberal e se a justiça no trato das questões políticas, socioculturais e econômicas seja a “justiça” do capital. Além disso, o projeto, em seu artigo 7º, incentiva pais e estudantes a delatarem os professores à Secretaria de Educação e ao Ministério Público.

Nas suas justificativas, o projeto de lei afirma que:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Quais seriam os padrões de conduta moral incompatíveis com o que os pais ensinam? Seriam os questionamentos voltados para as ações patriarcais, as violências e os preconceitos existentes, que minam o *status quo* existente? Tais proibições desejam o esvaziamento da prática educativa, impedindo a autonomia de questionamentos à realidade existente e, conseqüentemente, a possibilidade de sua transformação.

Frigotto (2017, p. 31), discutindo as conseqüências da implementação do referido projeto de lei, reitera que:



O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente, no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. [...] A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.

Isso ocorre em consonância com a lógica liberal de desvalorização do trabalho docente na escola pública, de culpabilização dos servidores públicos pela questão fiscal e de desmonte das políticas públicas em favor da iniciativa privada, com a defesa do Estado mínimo. Por isso, passa-se a anular o Estado de Direito e a defender o Estado policial.

Além disso, o programa escola “sem” partido deseja uma escola de partido absoluto e único em que reine:

A intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres, etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Os princípios da escola “sem” partido passaram também a ser disseminados pelas redes sociais e têm ampliado as posturas racistas, machistas, homofóbicas, entre outras. E, mesmo que o referido projeto seja inconstitucional e ainda tramite em nível federal, tem conseguido adeptos em outras esferas federativas e passou a ser aprovado em instâncias municipais e estaduais pelo Brasil.

No Estado da Paraíba, ele conseguiu aprovação no município de Campina Grande, através do PL nº 582/ 2017, proposto pelo vereador Antônio Alves Pimentel Filho, trazendo a discussão da “ideologia de gênero”, referendada pelos seguidores do Movimento Escola sem Partido (MESP). Este grupo contribuiu significativamente para o apoio de parlamentares do campo conservador, divulgando *fake news* durante os últimos processos eleitorais, além de fazer propagandas de seus candidatos. Dessa forma, fica clara a sua proposição de ser “braço parlamentar” de setores conservadores da política brasileira.

Contudo, também houve reação no nível da esfera estadual da Paraíba, que promulgou a Lei nº 11230, de 10/12/2018, a qual “*dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba*”, também chamada Lei da “*Escola sem censura*”, em contraposição ao Projeto de Lei “*Ideologia de gênero*”, aprovado em Campina Grande.

Desse modo, também existe resistência a essa lógica de dominação, que propaga o ódio, ampliando as violências e os desrespeitos diversos. Por isso, mais do que nunca, a educação

torna-se fundamental para contribuir com as mudanças necessárias. Sendo assim, a seguir, serão analisados dois documentos curriculares de Geografia, propostos em momentos históricos diferentes, mas com predominância das políticas voltadas para a lógica neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990 e no contexto atual, principalmente após as eleições de 2018.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia: Ensino Fundamental

Os PCNs foram aprovados em 1998 e receberam críticas por não terem sido debatidos com os profissionais em educação na sua elaboração. Além disso, os Parâmetros Curriculares de Geografia foram fundamentados principalmente na corrente de pensamento geográfico humanista. Neste documento, a diversidade cultural é tratada através da:

Abordagem humanista [que] prevê por si mesma um tratamento metodológico na linha proposta pelo documento de Pluralidade Cultural. Isto pode ser visto a partir mesmo de alguns objetivos mais gerais, que são comuns à Geografia, desde a caracterização dos espaços dos diferentes segmentos culturais que marcam a população brasileira, até os estudos de como as paisagens, lugares e regiões brasileiras expressam essas diferenças. (BRASIL, 1998, p. 43).

Entretanto, essa discussão ocorre de forma ampla, não aprofundando as contradições existentes nos espaços a partir dos segmentos culturais, como também não foca os diversos grupos minoritários e suas inter-relações nos espaços cotidianos. E quando há necessidade dessa análise, enfatiza-se muito mais a questão subjetiva na reflexão espacial.

No seu cotidiano, os alunos convivem de forma imediata com [...] representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares. (BRASIL, 1998, p. 23).

Dessa forma, a ênfase dos símbolos e códigos é colocada a partir do imaginário social construído, desmerecendo as condições históricas e os fenômenos de exploração e subordinação cultural. Como dizia Milton Santos, considera-se a ação humana como absoluta e não como condicionada. Nesse sentido, os PCNs destacam que o ensino de Geografia:

Permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir, também, o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e

relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.

Esta enunciação demonstra novamente o caráter subjetivo na relação com o lugar e demais escalas geográficas, além de não refletir que a mudança dos valores e o respeito às diferenças devem ocorrer em todas as escalas, inclusive nos microespaços onde ocorrem as relações cotidianas.

Os PCNs também enfatizam sobre as relações de poder, como é citado no trecho abaixo, referindo-se ao quarto ciclo do Ensino Fundamental:

O aluno [...] pode começar a compreender o significado da política e dos conflitos étnicos e sociais que ocorrem no interior das sociedades. O professor deverá ajudá-lo na compreensão de que, em grande parte, esses conflitos nascem da disputa pelo poder, seja de uma classe, etnia ou de um território sobre outro.

Mas, como no restante do texto, a temática é colocada de forma ampla, sem aprofundar sobre tais aspectos na esfera local, a partir do lugar vivido. Da mesma forma que os PCNs, a BNCC também coloca a relação com o lugar sem apontar os seus condicionantes históricos.

Base Nacional Comum Curricular de Geografia: Ensino Fundamental

A BNCC passou por alterações desde o documento inicial proposto pelo Ministério da Educação (MEC), através de consulta popular. Contudo, em sua versão final, ainda houve a supressão da palavra “gênero” em várias partes do documento, demonstrando o caráter conservador do Ministério no contexto atual.

Segundo Tokarnia (2017):

O Ministério da Educação (MEC) retirou do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] trechos que diziam que os estudantes teriam de respeitar a orientação sexual dos demais. O MEC suprimiu também a palavra gênero em alguns trechos do documento. A versão divulgada aos jornalistas [anteriormente] continha esses termos. Segundo a pasta, a última versão passou por “ajustes finais de editoração/redação”. (p. 01).

Esta supressão pode ser percebida também na parte específica de Geografia, inclusive nas unidades temáticas que tratam sobre o sujeito e seu lugar no mundo. Milton Santos dizia que, para ser cidadão do mundo, antes teria que ser cidadão de algum lugar. Entretanto, como refletir sobre o lugar e sobre a cidadania se tantos cidadãos e cidadãs continuam sendo desrespeitados nos seus lugares cotidianos?

Tal ausência pode ser exemplificada quando, nas partes introdutórias da área geográfica, é feita a seguinte afirmação: “[...] a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)” (BRASIL, 2017, p. 359). Nesse contexto, cita-se a violência de forma ampla, mas não se especifica, ignorando-se as violências que ocorrem envolvendo o gênero e a racialidade, as quais também fazem parte da realidade brasileira. Por isso, Gomes (2003, p. 70-71) reitera que:

O reconhecimento dos diversos recortes dentro da ampla temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais,¹ homossexuais, entre outros) coloca-nos frente a frente com a luta desses e outros grupos em prol do respeito à diferença. Coloca-nos, também, diante do desafio de implementar políticas públicas em que a história e a diferença de cada grupo social e cultural sejam respeitadas dentro das suas especificidades sem perder o rumo do diálogo, da troca de experiências e da garantia dos direitos sociais [...].

Destarte, a BNCC atual desrespeita segmentos significativos da população brasileira, entre eles as mulheres e os homossexuais, pois esconde suas especificidades quando poderia contribuir para ampliar o debate que envolve a luta contra o preconceito e a violência contra essas pessoas.

Tal exclusão da temática pode ser evidenciada em trechos do documento, no tocante aos objetos de conhecimento a serem trabalhados no 5º ano, na medida em que se coloca a necessidade de discutir as “diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais”. No entanto, entre as habilidades a serem desenvolvidas, destaca-se: “Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios” (BRASIL, 2017, p. 378). Ou seja, apresenta-se apenas a identificação das desigualdades étnico-raciais e étnico-culturais, como se fossem condições dadas a esses segmentos, como também não se ressalta o mesmo aspecto em relação ao gênero.

Além disso, é enfatizado que, nos anos finais do Ensino Fundamental:

É preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder [...]. (BRASIL, 2017, p. 382).

¹ Portador de necessidades especiais é uma nomenclatura contestada pela Declaração de Salamanca e por outros órgãos internacionais. Atualmente, o termo oficial que foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência é pessoa com deficiência.

No entanto, as relações de poder não são destacadas ao se analisar a diversidade étnico-cultural da população brasileira. Isso porque, no 7º ano, é colocado o objeto do conhecimento que trata das características da população brasileira; contudo, na habilidade, cita-se: “Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras”. E, embora se ressalte, a diversidade sexual é verificada a partir da distribuição nas regiões brasileiras, sem frisar como isso ocorre em nível local, inclusive com os indivíduos de origem africana e indígena. Posto isto, as relações de poder são visualizadas a partir de escalas mais distantes, sem discuti-las a partir das vivências dessas pessoas.

Além dos aspectos já colocados anteriormente, têm sido feitas críticas contundentes aos procedimentos metodológicos que baseiam as competências e habilidades, bem sintonizadas com o projeto neoliberal que influencia as propostas educacionais. Nesta perspectiva, Frigotto (2015, p. 16) destaca a fundamentação tecnicista desta concepção frisando que:

O empregável forma-se por competências e estas são aquelas requeridas pelo mercado. O trabalhador, individualmente, que busque estar atento ao que o mercado espera dele. Por consequência, quem deve, de forma gradativa, orientar, inclusive as escolas estatais públicas, os currículos, os conteúdos e os métodos de ensino e de avaliação são institutos vinculados aos setores produtivos privados [...].

Dessa forma, fica claro que o currículo está impregnado pelos interesses de mercado, os quais, a partir da lógica liberal definem o tipo de qualificação profissional que lhes interessa. Ademais, setores do fundamentalismo religioso também estão influenciando o que deve e o que não deve estar presente nas propostas curriculares.

O espaço escolar, o ensino de Geografia e a diversidade: um olhar sobre a Geografia Crítica

As discussões educacionais realizadas nas últimas décadas transitam entre projetos tecnicistas e voltados para os interesses do capital e de setores conservadores da sociedade, mas também recebem reações de segmentos que encontram, na escola, espaço de luta pela democratização e mobilização contra as injustiças. Segundo Giroux (1987, p. 83):

O sistema escolar (...) é um terreno político e ideológico, a partir do qual a cultura dominante produz, em parte, suas certezas ideológicas; mas também é um espaço onde as vozes dominantes e subordinadas, por meio de constante batalha e intercâmbio, definem-se e limitam-se mutuamente, em resposta às condições sócio-históricas “carregadas” pelas práticas institucionais, textuais

e vividas, que determinam a cultura escolar e a experiência professor/aluno em uma especificidade de tempo e espaço.

Sendo assim, as especificidades no tempo e espaço escolar vão conter inter-relações que se diferenciam nas diversas áreas do conhecimento, entre elas na Geografia Escolar. Desse modo, as normatizações e as propostas curriculares terão influências distintas conforme os agentes locais que atuam nas escolas.

Os PCNs, produzidos na década de 1990 com seu caráter mais subjetivista, com ampla influência da Geografia Humanista, recebeu críticas e não conseguiu se colocar como um documento padrão. Além disso, a diversidade nos espaços locais foi tratada sem se averiguar as contradições e as relações de poder ali presentes.

Do mesmo modo, a BNCC, que traz em seu bojo discussões sobre o raciocínio geográfico consoante a Geografia Tradicional e uma postura tecnicista, baseada em habilidades e competências, também tem sofrido severas críticas. Porém, o contexto autoritário da política brasileira atual tem imposto aos estados e municípios e às Diretrizes de Formação Docente a utilização da BNCC como documento base em cada área, inclusive negando questões relativas à diversidade regional e às desigualdades sociais presentes na população brasileira.

Nesse contexto, a Geografia Crítica pode contribuir de forma significativa para ampliar discussões necessárias no espaço escolar que proporcionem mudanças nas posturas das pessoas e numa convivência mais respeitosa, invertendo as relações de poder ali existentes.

Os educadores geográficos críticos precisam ampliar seus horizontes neste caminho necessário da disciplina escolar, pois o próprio Milton Santos foi criticado em seus últimos trabalhos, por ter agregado questões subjetivas às análises espaciais. Mas ele conseguiu entender que o capital, mais do que nunca, tem influenciado a subjetividade humana e, por isso, nós enquanto geógrafos críticos também temos de analisar de que forma esta influência tem possibilitado maior exclusão e violência às diversidades nos diferentes espaços.

Considerações finais

As normatizações e documentos curriculares que trataram sobre as diversidades, principalmente a partir das inter-relações nos microespaços, especificamente envolvendo indígenas, negros e mulheres, trouxeram avanços e retrocessos conforme as políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas.

Isso se deu, principalmente, através da mobilização de setores progressistas ou conservadores que influenciaram esses documentos. Desse modo, é necessário que os movimentos que lutam pelas transformações necessárias estejam alertas e atuantes.

Assim a Geografia Crítica, como fortalecedora da geografia militante, precisa ampliar suas análises, influenciando também os espaços educacionais e contribuindo para a formação cidadã comprometida com as mudanças socioespaciais.

Referências

- BALIBAR, É.; WALLERSTEIN, I. **Raza, Nación y clase**. Madrid: Iepala, 1991.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Ano 13, n. 20, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implantação da lei 10.636/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- GOMES, N. L. Educação e Diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (org.). Educação e diversidade étnico-cultural. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Lei sobre liberdade de cátedra será divulgada em todas as escolas estaduais da Paraíba**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pb/sala-de->

DOSSIÊ: “*Por uma Geografia Escolar Crítica*”

imprensa/noticias-pb/lei-sobre-liberdade-de-catedra-sera-divulgada-em-todas-as-escolas-estaduais-da-paraiba. Acesso em: 13 abr. 2020.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Annablume, 2005

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARAÍBA. **Lei nº 11.230/2018**. *Dispõe sobre a liberdade de expressar pensamentos e opiniões no ambiente escolar das redes pública e privada de ensino da Paraíba*. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=371183> Acesso em: 05 abr. 2020.

RATTS, A. J. P. *et al.* Geografia e diversidade: gênero, sexualidades, etnicidades e racialidades. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEG)**. v. 12, n. 18, p. 229-244, especial GT ANPEGE, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6402/3355> Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Editora da USP, 2004.

_____. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo/ razão e emoção. São Paulo, HUCITEC, 1999.

_____. **Relações espaço-temporais no mundo subdesenvolvido**. Seleção de Textos. Nº 01. Associação dos Geógrafos Brasileiros, Secção Regional de São Paulo, dez. 1976.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES** [Online], 2012. Disponível em: www.journals.openedition.org/eces/1533. Acesso em: 13 jul. 2020.

TOKARNIA, M. MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular. **Agência Brasil**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 27 jul. 2020.